

ÉDITORIAL

Avec cette nouvelle livraison, on pourra s'étonner du choix de *Recherches* de s'intéresser à des objets aussi désuets que les types de textes et les formes de discours. En effet, pourquoi s'intéresser encore aujourd'hui à ces objets quand ceux-ci ont disparu, presque à demi-mot, des derniers programmes de français de l'école élémentaire (2008), du collège (2008) et du lycée (2010) ? C'est que ces objets, même s'ils sont désormais estimés hors-sujet par l'Institution, ne sont pas pour autant hors d'usage pour les praticiens que nous sommes, chercheurs et enseignants confondus, puisque la recherche continue de s'y intéresser en les affinant sans cesse et que les pratiques de classe ont encore recours à ces catégorisations que les précédents programmes avaient introduites à la fin des années 90.

Comment expliquer ce hiatus entre les prescriptions officielles et les pratiques de classe ? Une lecture attentive des nouveaux programmes de français nous permet de trouver simplement réponse à cette question. En matière de programmes et d'instructions officielles, il est d'usage qu'un clou chasse l'autre... Mais pas tout à fait. Ainsi, les formes de discours qui structuraient les précédents programmes de français du collège de 1996 (en 6^e le narratif, en 5^e le narratif et le descriptif, en 4^e le narratif, le descriptif et l'explicatif, en 3^e le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif) semblent disparaître de l'étude des textes mais sont importées dans l'étude de l'image, en présupposant, sans précaution, une homologie entre texte et image.

Quand les précédents programmes de français, du collège comme du lycée, ont introduit des objets d'apprentissage comme l'argumentation ou les grammaires de texte et de discours, cela a été perçu comme novateur. Issus de la même mouvance théorique et du même courant d'innovation pédagogique (l'apport de la didactique du français ayant été considérable à ce sujet), ces objets relativisaient la place du littéraire dans le champ de la discipline français et de ses corpus d'étude. Ainsi, les parties des manuels de français consacrées à l'étude de l'argumentation proliféraient de textes non canoniques car non littéraires. Et certains s'offusquaient de ces nouveaux objets d'enseignement, refusant par exemple à l'argumentation le statut de

discours, la jugeant inutile à l'étude de la littérature, signifiant par là qu'il existerait des « genres » purs et d'autres impurs.

Entre avancées audacieuses et brusques retours en arrière, ainsi vont les programmes parfois...

Suivant cette logique, on ne s'étonnera pas, au collège, de voir réapparaître à l'épreuve de français du brevet, et ce dès la session 2013, le très ancien sujet d'écriture dit de réflexion... et de voir disparaître, de l'épreuve d'histoire-géographie, le canonique paragraphe argumenté¹ ; ou de voir apparaître, à l'épreuve de français du baccalauréat des séries professionnelles, un écrit de type délibératif. On ne s'étonnera pas davantage de constater, au lycée, que l'argumentation est partout dans les pratiques mais nulle part dans les nouveaux programmes, si ce n'est réduite à une simple dimension historicorhétorique.

Les exemples sont encore nombreux et nous montrent qu'il n'y a pas vraiment disparition de ces typologies mais bien brouillage, un brouillage dont les incidences ne sont pas minces sur les pratiques d'enseignement.

Et la raison de ce brouillage n'est pourtant pas de nature épistémologique.

Genres de discours, genres de textes, types de textes, types de discours... Si ces oscillations terminologiques, qui répondent à des constructions théoriques différentes, peuvent paraître abscones et décourageantes pour l'enseignant-e, elles n'en sont pas moins des outils à mettre en relation, des outils utiles pour penser et comprendre ; et pour comprendre le monde, pour prendre la mesure de sa complexité, il faut parfois le découper, le classer. En cela, ces typologies s'avèrent utiles, d'une part à l'enseignant-e pour créer des dispositifs d'apprentissage efficaces à la réflexion sur le monde, le langage et les textes, d'autre part à l'élève pour lui permettre d'apprendre à lire, à écrire, à parler et à penser.

Mais, comme toujours, les dérives traquent la nouveauté et la tentation est toujours grande pour l'institution de convertir en contenus et objectifs d'enseignement des outils utiles pour penser les textes... Ce que les précédents programmes de la classe de français n'ont pas manqué de faire, dénaturant ainsi ces typologies.

Bref, tout cela n'est pas nouveau ! Et le numéro 42 de la revue, au titre évocateur (« Classer »), mettait déjà en garde contre le danger de figer tout savoir (l'introduction du schéma quinaire il y a quelques années en est un bel exemple) et contre les possibles dérives quant à l'utilisation de toute typologie, quelle qu'elle soit.

Toutefois, aujourd'hui, le contexte politicoéducatif a changé de visage et les enjeux ne sont plus les mêmes : les programmes de français de l'école et du collège sont désormais assujettis au socle commun de connaissances et de compétences, le socle étant lui-même une émanation de la nouvelle loi d'orientation sur le devenir de l'école de 2005.

Brusques retours en arrière, virages incontrôlés, ainsi vont les programmes parfois...

Et l'on ne peut pas vraiment compter sur les formations initiale et continue des enseignants pour y voir clair et faire avec ces injonctions toujours plus nombreuses

1. BO n° 13 du 29 mars 2012.

et contradictoires. Puisque les modalités des concours de recrutement des enseignants, loin d'apprendre à penser et à questionner les concepts les réifient en savoirs à enseigner. Puisque la formation (qui serait censée informer de l'état des théories, donner les moyens aux enseignants de les appréhender dans leur diversité et les amener à questionner l'utilisation qu'ils peuvent en faire en classe) devient de plus en plus un vecteur du didactivisme du corps inspectoral pour mettre en œuvre les nouvelles réformes.

Brusques retours en arrière, virages incontrôlés... On demande, une fois de plus, à l'enseignant-e de faire le grand écart.

Alors, comment concevoir aujourd'hui une approche discursive des textes ? Quelle place pour les typologies de textes dans les apprentissages en lecture et en écriture ? Quelles catégorisations peuvent toutefois aider l'enseignant-e à penser ces apprentissages ?

Considérons d'abord comme une infinité de possibles, et non comme un handicap paralysant, le fait qu'il existe plusieurs modalités d'approche d'un texte. De ce fait, il convient d'interroger la complexité de ces approches plutôt que de les mettre en concurrence.

Gardons ensuite à l'esprit que les classements ne sont jamais figés : en tant que concepts, ils sont par nature évolutifs ; en tant qu'outils, ils sont toujours à relativiser. À l'école primaire, par exemple, où tant de disciplines sont enseignées simultanément, ces typologies sont un moyen précieux à l'enseignant-e pour penser les discours et les apprentissages, l'approche descriptive en séance de biologie ou de géographie notamment, ou encore l'approche narrative avec la lecture des albums où l'étayage de l'adulte est indispensable. Que ce soit à l'école, au collège ou au lycée, les activités classifiantes ne sont intéressantes que si l'on n'impose pas un classement préétabli et que, tâche certes plus complexe, on laisse aux élèves le soin de le penser et de l'effectuer eux-mêmes.

On trouvera ainsi dans ce numéro quelques propositions didactiques dont les démarches s'inscrivent dans une lucidité par rapport à cette complexité des théories, des instructions, et dans une prise en compte des élèves apprenants.